

Rastros del fundamentalismo pedagógico en la formación de profesores

Marcos Villela PEREIRA

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Cleber Gibbon RATTO

Centro Universitário Metodista do Sul – IPA

Resumen

Este artículo está organizado en dos partes, la primera relata una investigación hecha en el campo de la Formación de Profesores en los años del cambio de milenio en Brasil. A partir de la misma, en la segunda parte, se presenta un análisis de la caricatura del fundamentalismo pedagógico como forma de cautivar a los lectores (profesores en formación) e inducirlos a un camino de “mala conciencia” respecto a su propia trayectoria profesional.

Palabras clave: Formación de profesores – subjetividad – fundamentalismo-discurso

Abstract

This article is organized in two parts. The first presents the results of a research about Teachers Formation in the edge of the third millenium. The second presents the idea of paedagogic fundamentalism as an strategy to catch the teachers-readers and turn them to a bad-conscience way, respect their own professional trajectory.

Keywords: Teacher education – subjectivity – fundamentalism – speech

Contemporáneamente, en el ámbito de las diferentes agencias de formación de profesores se ha invertido contundentemente en la apropiación crítico-reflexiva de las experiencias vividas. En el sentido de extraer algunas matrices del recorrido de constitución de un cierto modo de socialización profesional de los profesores en sus espacios de práctica. Es innegable la fuerza de la “ola” de las ideas crítico-reflexivas, del profesor-reflexivo y de las investigaciones sobre la propia práctica en este decenio, que abarca los cinco últimos años del siglo pasado y los cinco primeros de éste.

El trabajo que se presenta es resultado de una investigación sobre algunos mecanismos de captura del lector utilizados por ciertos autores al escribir sus artículos. Para eso fueron analizados trabajos, comunicaciones y posters presentados en el período 1998-2000 en las Reuniones Anuales de la ANPEd (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação) y en los Seminarios Regionales de Investigación en Educación (llamados “*Anpedinhas*”) de la región sur de Brasil e identificados los cinco textos más citados en las referencias bibliográficas. Estos son: Donald SCHÖN, *Formar professores como profissionais reflexivos*; Ángel PÉREZ-GÓMEZ, *O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo*; Antonio NÓVOA, *Formação de professores e profissão docente*; Michael HUBERMAN, *O ciclo de vida profissional dos professores*; y Carlos Marcelo GARCIA, *Formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor*. Queremos destacar que tomamos los textos en su traducción al portugués, como aparecen referenciados en la bibliografía de los trabajos estudiados, no consultamos las obras originales porque nos interesó interrogar el funcionamiento *de esos* objetos, *esos* textos consultados, referenciados y citados.

Vale la pena recuperar la circunstancia en que estos textos aparecen: son los últimos años de la década de noventa, del siglo veinte y del segundo milenio. El valor simbólico de este período agrega un elemento, diríamos místico, a los hechos. Se llega al cambio del milenio con una escuela que busca alucinadamente un lugar en la sociedad, un cotidiano en alta velocidad y cada vez más atiborrado de informaciones, una rutina pedagógica ávida por innovaciones, transformaciones y novedades. En la base de todo esto está el profesorado: presionado a dominar nuevas tecnologías, forzado a adherir a un modelo pautado en la novedad a toda costa, responsable (sino “culpable”) por el fracaso de los alumnos, constantemente exigido, vigilado, controlado por sujetos muchas veces poco consistentes en sus convicciones.

Para formar al profesor “crítico”, “práctico”, “investigador”, “reflexivo”, “poli-competente” y “multi-inteligente” se promueve una carrera desenfrenada hacia modelos nuevos y antiguos (la reforma educativa española o la pedagogía de proyectos, entre tantos), así como la inversión en diferentes agencias de formación (el Curso Normal Superior, los Institutos Superiores de Educación, la proliferación de los Programas de Educación Continua, en Servicio, a Distancia, etc.).

Los autores de los trabajos analizados para este artículo son profesores universitarios, investigadores, estudiantes de postgrado. En otras palabras, son formadores

de profesores, sea en instituciones de enseñanza superior, sea en organismos públicos o privados ligados a la Educación. El material referenciado por ellos representa una parte bastante significativa del pensamiento que orienta las iniciativas de formación de profesores y las políticas públicas de esta primera década de los años dos mil en Brasil.

Por formación entendemos un proceso de transformación en el que las relaciones que el sujeto establece con el mundo, con los otros y consigo mismo son afectadas de modo intencionado, es decir, de forma tal que el sujeto en formación no solo se dé cuenta de que está en formación sino que también interfiere en esa afectación y en esa reflexión. La dinámica de la formación sucede en prácticas, en espacios y tiempos muy particulares con características que facilitan y, de cierta manera, influyen en los procesos de objetivación/subjetivación, resultado de nuestros encuentros con el mundo tan vivo de las clases, del estudio, de la investigación, del ambiente académico, de la Educación... el retorno sobre sí mismo, el silencio, el *quedarse pensando* como posibilidad de pensar sobre lo hecho, lo sentido, lo vivido entero; lo pensado, las relaciones de conversación, de poder, de los abrazos, de control, de mando, de conocer, de saber; las representaciones mutuas, que uno hace del otro y que el otro hace de uno, el reflejo de unos sobre otros, las actuaciones en función de lo que se cree que el otro piensa de sí, las relaciones de cooperación y sabotaje, las competencias.

La formación es un proceso tanto personal como colectivo, imposible de planificar totalmente de antemano, al cual es necesario aportarle oportunidades favorables (como las tomas de decisión, los ejercicios para abrir rumbos) y obstáculos (como admitir las dificultades en la escritura, por ejemplo) a fin de que allí tenga lugar el movimiento entre elementos heterogéneos, singulares, transbordando la causalidad presente en procesos de aprendizaje profesional, ultrapasando la noción de *adquisición*. La formación no se recibe: la formación se hace en un proceso activo que exige el “acercamiento de”, el “involucrarse con”, la mediación de otros.

En este trabajo que presentamos tratamos de enfocar el modo como el sujeto recibe la interferencia de lo que lee. De aquí en adelante, tuvimos que definir una puerta de entrada para este campo. Decidimos que no serían los sujetos, lectores o escritores, y sí, del otro lado, los textos-objetos de esta lectura. Fue más factible detectar lo que leían y estudiaban estos profesores/investigadores que los profesores de cualquier otro nivel de enseñanza o, lo que sería imposible, tomar el contingente casi infinito de profesores en formación continua. Además, esta elección ya anunciaba despliegues posibles: conociendo este grupo estaríamos conociendo algunos procedimientos de auto-formación de profesores formadores de otros profesores. Es decir, nos acercaríamos a un grupo de profesores que, en su práctica reflexiva y auto-formativa, activa la génesis de otros procesos alrededor de saberes de la formación profesional.

Los textos enviados para presentación de trabajos, comunicaciones y posters en los eventos mencionados son resultados de investigaciones, disertaciones, tesis y experiencias de las más diversas. Cargan rasgos de la producción y del entrelazamiento de sus saberes con otros tantos (de intelectuales contemporáneos, sobre todo) en la

dirección de consolidar saberes de formación profesional. A medida que un trabajo es presentado, que un texto es publicado en los anales de un evento, adquiere un estatus de saber constituido, de saber legitimado por la comunidad científica, de verdad relativa.

De hecho, éste es un objeto que no se puede aprehender directamente, sólo podemos acceder a sus rastros, sus indicios. Al tomar el conjunto de obras, de autores y de textos que sostienen los trabajos presentados y publicados pudimos vislumbrar estos rastros. Al observar la frecuencia de ciertas citas, mayor presencia de algunos textos en las referencias bibliográficas, identificamos pistas de estas matrices paradigmáticas que compiten fuertemente para estructurar los saberes de la formación profesional en un determinado período.

La producción de estos saberes es obra, no raras veces, de la captura del autor por dispositivos de poder que proliferan en las diferentes instituciones, bajo la forma de *moda*, de pensamiento hegemónico, de paradigma dominante o de ideología preponderante. Cada tiempo tiene sus *héroes*, tiene los autores de moda, tiene las palabras de orden, los emblemas. Cada época levanta su estandarte. Y los profesores investigadores transitando por este campo magnético ampliamente dinámico, que es el ambiente académico, acaban practicando modos de mirar hacia su propia práctica, acaban ejercitando juicios de valor con base en ideas, principios, valores, conceptos y definiciones tomadas con estatus de verdad instrumental, a partir de textos publicados por otros intelectuales. Sin embargo, en esa red de saber-poder, algunos de estos textos, algunas de estas verdades valen más que otras. Algunas aparecen más a menudo que otras. Algunas aparentan ser más fuertes que otras. Algunas se tornan hegemónicas, en detrimento de otras. Es esto lo que quisimos identificar: ¿Qué verdades instrumentales han sido hegemónicas en el cambio del siglo? Observar algunas líneas de poder que las han constituido en los textos portadores. Observar la evidencia de algunos dispositivos de saber-poder que ejercen esta fuerza de atracción y captura, en mayor escala, de los profesores/investigadores de este tiempo.

Objetivamente tomamos la propia naturaleza de nuestros objetos primarios de referencia, a saber, textos de pequeña envergadura (trabajos, artículos, ensayos, reseñas, comunicaciones, pósteres) y optamos en buscar también los TEXTOS DE PEQUEÑA ENVERGADURA más frecuentes en las referencias bibliográficas de todo este material. La identificación de otros objetos (autores más referenciados y libros más referenciados) fueron digresiones ejercitadas en el ámbito de la investigación, con vistas a ampliar la calidad de algunos ejercicios exploratorios y comparativos. A partir de esto formulamos como línea de continuidad la pregunta “¿Cómo operan los juegos de poder dentro de textos de formación que compiten con la producción de esos saberes de la formación profesional?” Para eso tratamos de aportar algunos otros interrogantes que terminaron funcionando como margen para la investigación: ¿Cómo funcionan los juegos de saber/poder dentro de la lengua escrita? ¿Cómo funcionan los dispositivos de saber/poder en textos académicos? ¿De qué manera pueden interferir en los procesos de formación docente?

Como un escenario más amplio, nos remitimos a los últimos tres años de la década, del siglo y del milenio por representar, en el imaginario más común, un período emblemático desde el punto de vista de la preparación para cambios sociales, políticos, económicos, culturales, históricos, en fin... Por ser un período bastante expresivo desde el punto de vista del aumento del número de Programas de Postgrado en Educación (PPGE) en Brasil, acreditados o solicitando acreditación por parte del organismo nacional encargado de los procesos de evaluación y acreditación, la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). También por abarcar los primeros años de realización de los Seminarios Regionales de Investigación en Educación, iniciativa conjunta de los PPGEs y ANPEd, momento de una gran efervescencia en los ambientes académicos regionales y locales y por tratarse de un período de consolidación de las investigaciones y estudios en torno a la emergencia de un nuevo paradigma social y educacional.

El último recorte que hicimos refiere a la circunscripción del campo de la *formación de profesores* en el ámbito de la programación de los seis eventos mencionados: elegimos los trabajos, comunicaciones y posters presentados en las sesiones temáticas directamente relacionadas al tema. De las Reuniones Anuales de la ANPEd tomamos las sesiones del Grupo de Trabajo sobre Didáctica (GT 4) y del Grupo de Trabajo sobre Formación de Profesores (GT 8). De los Seminarios Regionales, las sesiones con la misma nomenclatura o equivalente, a saber: del primer Seminario las sesiones relativas a los temas “Educación y Formación de Profesores” y “Educación y Series Iniciales”; del segundo y tercer Seminario, “Didáctica, Metodología y Práctica en la Educación Escolar”. Nuestra fuente de recolección fueron los Anales de estos eventos, disponibles bajo la forma de disquetes o CD-ROMs.

De la 21ª. Reunión Anual de la ANPEd sólo pudimos acceder a tres (03) trabajos del GT 4 y dieciocho (18) del GT 8 (07 aceptados pero no programados para presentación, 01 excedente y 10 aceptados y presentados). De la 22ª. Reunión accedimos a dieciocho (18) producciones de cada GT, distribuidos de la misma forma: 12 trabajos aceptados y presentados, 01 excedente y 05 pósteres. De la 23ª. Reunión fueron veinte (20) producciones de cada GT (14 trabajos y 06 posters). Del I Seminario Regional (Florianópolis), cincuenta y siete (57) trabajos (49 de la sesión “Educación y Formación de Profesores” y 08 de “Educación y Series Iniciales”). Del II Seminario (Curitiba), ochenta y un (81) trabajos (61 comunicaciones y 20 trabajos de la sesión “Didáctica, Metodología y Práctica en la Educación Escolar”). Del III Seminario (Porto Alegre), ciento treinta y siete (137) trabajos (91 comunicaciones y 46 trabajos correspondientes a Mesas Redondas, todos bajo el tema “Educación y Formación de Profesores”).

El conjunto, considerando todas las modalidades, quedó integrado por trescientos setenta y dos (372) trabajos. Extraídas las referencias bibliográficas de todos y constituida una base única, totalizamos cuatro mil ochocientos noventa y cinco (4895) entradas, dos mil setenta y siete (2077) autores diferentes y tres mil doscientos noventa y un (3291) títulos diferentes. Mapeadas esas incidencias, pudimos llegar a los datos que se presentan a continuación.

Cuadro 1. AUTORES más referenciados

NÓVOA, Antônio	<i>106 entradas</i>
FREIRE, Paulo	<i>97 entradas</i>
DEMO, Pedro	<i>71 entradas</i>
PERRENOUD, Phillipe	<i>58 entradas</i>
SCHÖN, Donald	<i>55 entradas</i>

Cuadro 2. LIBROS más referenciados

LÜDKE, M e ANDRÉ, M. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo, EPU	<i>36 entradas</i>
PERRENOUD, P. Prática Pedagógica, profissão docente e formação. Lisboa, Dom Quixote	<i>35 entradas</i>
NÓVOA, A. Os professores e sua formação. Porto, Porto Editora –	<i>33 entradas^{1*}</i>
FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia. São Paulo, Paz e Terra	<i>26 entradas</i>
FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. São Paulo, Paz e Terra	<i>20 entradas</i>

*Aqui fueron contabilizadas apenas las entradas por el nombre del autor principal, o sea, las referencias bibliográficas que consideran el libro como objeto único. Si consideramos las entradas parciales, hechas por los artículos individualmente, llegamos a 123 referencias: por el título general del libro, 33 + Schön, 27 + Pérez-Gomez, 19 + Nóvoa, 16 + Garcia, 13 + Zeichner, 9 + Popkewitz, 3 + Chantraine-Demilly, 3.

Cuadro 3. ARTICULOS más referenciados

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In NÓVOA, A. Os professores e sua formação. Lisboa, Dom Quixote –	<i>27 entradas</i>
PÉREZ-GOMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In NÓVOA, A. Os professores e sua formação. Lisboa, Dom Quixote –	<i>19 entradas</i>
NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In NÓVOA, A. Os professores e sua formação. Lisboa, Dom Quixote –	<i>16 entradas</i>
HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In NÓVOA, A. Vidas de professores. Porto, Porto Editora -	<i>15 entradas</i>
GARCIA, C. M. A Formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In NÓVOA, A Os professores e sua formação. Lisboa, Dom Quixote –	<i>13 entradas</i>

A partir de estos datos, realizamos algunos análisis y asociaciones de ideas acerca del panorama general del campo de la *Formación de Profesores* y, poco a poco, fuimos teniendo la necesidad de complejizar la mirada, explorar las cuestiones ya presentadas y visualizar el funcionamiento de esas redes de sentido.

La metodología de trabajo acabó articulando el análisis estructural de los textos (análisis de contenido, análisis lingüístico, análisis textual) con el estudio de las líneas de fuerza y regímenes de verdad presentes en los referidos escritos, así como el mapeo de algunos posibles vectores de producción de efectos sobre el profesorado en formación, los señalamos como posibles porque no llegamos a acercarnos, en este trabajo, a los sujetos que los leyeron. No investigamos las historias que estos autores de trabajos científicos tienen para contar acerca de sí. Nos sumergimos en los textos leídos, en el material “frío” que fue citado, retomando algunos de los trabajos que constan en los anales mapeados para especular acerca de la reiteración, incidencia o repetición de algún párrafo considerado emblemático en los textos analizados. La investigación ha sido analítica y trabajó con un *corpus* de textos de uso común en los cursos y programas de formación de profesores, sin incluir el acompañamiento de experiencias de sujetos en campo.

Una fuerte evidencia es que cuando ciertas afirmaciones adquieren valor de verdad y empiezan a funcionar como matrices de sentido, los lectores se reconocen en ellas porque las significaciones allí les parecen obvias y naturales. Y he ahí uno de los principales dispositivos de captura.

Se puede decir que las líneas de razonamiento presentadas en un texto se inscriben según un cierto régimen de verdad, lo que significa que el contenido obedece a un conjunto de reglas, dadas históricamente, afirmando verdades de un cierto tiempo y un cierto lugar. Las cosas dichas están atadas a las dinámicas de poder y saber de su lugar y su tiempo. De ahí viene la idea de que dispositivo de saber-poder no se confunde con la expresión de ideas, pensamientos o formulación de frases: ejercer saber-poder significa enunciar según determinadas reglas, exponiendo y exponiéndose a las relaciones que se dan dentro de las condiciones mismas que circunscriben el discurso. El concepto de práctica discursiva se vincula directamente a un conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y en el espacio, que definieron en cada época y para determinada área social, económica, geográfica o lingüística, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa (Foucault, 1986: 136).

Los textos, en su constitución mecánica, llevan *siempre* hacia el mismo camino de comprensión. Por una preocupación con el rigor y la clareza, un autor dibuja el texto de modo que el régimen de significación allí presente deje un margen mínimo para desvíos. La labor de escritura acaba haciendo valer un régimen de captura que no permite malos entendidos. Que cualquier lector llegue a la comprensión y al entendimiento *de lo que él quiso decir*. Este es el mecanismo de fabricación de corredores isotópicos: cuando el lector lee va agregando significados típicos de un cierto tiempo y de un cierto lugar. Las palabras no valen más por ellas mismas, sueltas en un discurso de copyright sino, de otra manera, valen por lo que les ha sido atribuido como valor

y significado en un determinado campo de práctica (la Academia, en este caso). Se va produciendo, por la repetición y por la alineación teórica, un cierto surco en la lengua, condicionando la comprensión. Las palabras y expresiones pasan a tener el sentido concedido por una especie de *vocabulario* o *glosario*. Esta isotopía fabrica un sistema de significación casi estereotipado, un tipo de “legión de iniciados” que se alinea, piensa parecido y repite el mismo conjunto de postulados.

El discurso pasa a ser entendido como una red de verdad en la que, por la regularidad de las líneas de significación, pueden estar identificadas la dispersión del sujeto y su discontinuidad con relación a sí mismo (Foucault, 1986:61-2). Las prácticas sociales en que están proliferando los enunciados se constituyen a través de la acción de estos mismos enunciados. Foucault (1986:143) nos muestra que “las cosas no tienen el mismo modo de existencia, el mismo sistema de relaciones con el que las cerca, los mismos esquemas de uso, las mismas posibilidades de transformaciones tras haber sido dichas”.

No excavamos en los textos una ideología o un mundo invisible, atentamos al diseño del haz de las relaciones (enunciados, prácticas, técnicas) estirado sobre el universo de donde se habla y sobre el cual se habla. Observamos que los sujetos-lectores se sumergen en los enunciados, se contaminan con las isotopías y las transponen hacia sus propios textos, fabricando saberes de formación profesional impregnados de repeticiones.

Hoy hay miles de investigadores de la Pedagogía y de las Ciencias de la Educación que producen una cantidad innumerable de textos, artículos, informes, revistas, congresos, cursos, fabricando una rueda viva de consumo. En la gran mayoría, esta población académica alimenta y se alimenta de prácticas concretas de profesores y de otros discursos ya tornados públicos y se legitima mediante una reflexión sobre ellos. De este modo proliferan las referencias mutuas, cruzadas o repetidas entre textos clave de autores clave, portadores de ideas clave sirviendo de base para esta matriz. Vemos la discusión en torno de la formación y profesionalización dependiente de las estrategias de construcción de saberes pedagógicos instrumentales, es decir, vemos la contaminación de los saberes profesionales por un dispositivo que produce más *unidad de discurso* que reflexión sobre la práctica.

En esta investigación nos encontramos con el funcionamiento evidente de una retórica de “innovación”, de “cambio”, de “profesor reflexivo” etc. bajo una matriz verdaderamente conservadora, reproduciendo las viejas dicotomías adyacentes por ejemplo, a la teoría/práctica. Este despliegue del discurso sobre sí mismo alimenta un recalcar reiterativo de ideas que lleva a los profesores/investigadores a saber lo que ellos mismos, en su cotidiano de profesores ya saben pero sin plantear lo que ya saben: el movimiento principal está en sobreponerse, capa tras capa, nombres genéricos e ideas universales, poco preocupados con llegar a saber mejor lo que ya saben, sin ayudar efectivamente a la auto-formación.

El probable exceso cometido por la comunidad científica en la producción y diseminación de este discurso científico-educacional tiende a conducir la formación de profesores (inicial, continua, en servicio, hetero o auto) hacia la academización de

estos programas. Siendo así, a despecho del postulado del *profesor reflexivo*, las cosas tienden a una especie de adoctrinamiento de los profesores frente a los grupos científicos y las universidades. Se obliga a los profesores a adherir a una representación de sí mismos como reflexivos o críticos sin, no obstante, viabilizarlo. Al contrario, lo que se hace es proliferar dispositivos de incomodidad y molestia, se propagan los regímenes de verdad dentro de los textos académicos y de los saberes de formación llevando al colectivo de profesores a una repetición de un discurso sobre sí, en vez de orientar el ejercicio reflexivo. Se presentan fórmulas para la valorización y la sistematización de los propios saberes, trucos para transformar experiencias en conocimiento y formalizar un saber de referencia y, sin embargo, se induce a los profesores a recorrer caminos uniformes y homogéneos de formación.

Los propios abordajes biográficos y autobiográficos se naturalizan y fácilmente se corrompen por efecto de estos regímenes de verdad molestos que enfilan palabras y frases de efecto, en búsqueda de producir efectos de sentido vacíos de significación. Al fin y cabo, ¿el profesor reflexivo equivale a qué tipo de investigador, productor de qué tipo de reflexión? En una pregunta incisiva sobre el lugar de la investigación para el profesor de la escuela básica, Lüdke (2000) muestra que los profesores en actividad no tienen ni siquiera una concepción disponible sobre lo que pueda llegar a ser *investigación*. La autora pregunta si nosotros, que producimos investigaciones, tendríamos una indicación razonable sobre qué significa esa actividad para viabilizar la apropiación de esa práctica por parte de los profesores. Con base en este y otros estudios extendemos esta preocupación, sin recelo de ser injustos, a muchos profesores universitarios (formadores de profesores) y estudiantes de postgrado.

Desde el punto de vista del Análisis del Discurso (Maingueneau, 1991) pudimos observar el modo de operar de los autores de los trabajos, concibiendo esos textos (las ideas, las afirmaciones, los enunciados) como un *decir* que expone los contenidos aparentemente claros y objetivos, verdades que le permiten alojarse alrededor, dentro o junto a los discursos científicos legitimados y autorizados por la comunidad. En su elección por textos a ser referenciados, los autores se van constituyendo como sujetos que van “tomando la palabra” y haciendo suyas las ideas de otros. La estrategia de profesores/investigadores que, en el contexto de la investigación presentan trabajos fundados en experiencias reflexivas sobre la formación, producen sus textos como compuestos de dichos que pueden estar asociados a ciertas ideas y verdades ya reificadas por el discurso académico hegemónico. El profesor/investigador puede (y debe – eso se espera) decir qué sabe sobre lo que le pasa a él y a sus pares en los recorridos de la formación, para evidenciar no solamente la sustancia del recorrido, sino también su forma. No obstante lo esperado es que se refiera a la sustancia y a la forma ya obviadas por la comunidad científica. Es deseable que sus relatos sean, en cierta medida, evidencias, comprobaciones o ejemplos de aquellas verdades ya instituidas acerca de los procesos de formación. Observando la constitución de esos corredores isotópicos que confirman las diversas ideas acerca del profesor-práctico-

reflexivo, vemos la fuerza de la contradicción presente cuando el ejercicio científico-académico de realizar y relatar investigaciones sobre la propia práctica sufre el efecto de esta compulsión a la repetición.

Observando la interferencia contundente de esta concepción sobre los análisis de las prácticas consideramos que éste es un movimiento más de dominación y embrutecimiento que de emancipación. Este ideario recorre un camino de internalización y se adhiere a las formas de comprensión, sometiendo los estudios e investigaciones sobre la Formación de Profesores a una modelización generalizada. Parece que si el trabajo no evidencia la reverencia a este pensamiento, no estará sellado, no tendrá la necesaria legitimidad para entrar a la esfera científica. El vocabulario es, tal vez, el mayor indicio de esta modelización: es muy fuerte en los textos la incidencia de ciertas palabras y expresiones oriundas de aquellos artículos más referenciados. Como si la repetición reiterada de algunas expresiones asegurara cierta filiación, una especie de certificado de garantía de la coincidencia y consistencia de los estudios que se realizan.

En nuestro análisis, consideramos que la búsqueda de referencias teóricas activa un ejercicio que, al lado de la práctica reflexiva, de la producción de conocimiento, también favorece la captura de ideas que por la fuerza de su enunciación y por la referencia repetida acaban constituyendo estereotipos teóricos. Estos estereotipos aparecen como producto de una cierta reflexión, producto del análisis. Las ideas expresadas en los textos referidos muestran conclusiones a las que llegaron los autores al respecto de ciertos aspectos investigados. En tal medida, son enunciados-producto de prácticas reflexivas. Tomando su revés, es decir, considerando que no es solamente la realidad la que suscita discursos, sino que los discursos también suscitan realidad, observamos que aquello que era una conclusión para un autor, es tomado como punto de partida, como supuesto, para otro.

Se comprueba que los saberes producidos por los autores destacados son tomados como verdades primarias, como ideas a priori para la lectura de las prácticas y para la reflexión de los profesores/investigadores que los citan.

En los artículos referenciados quisimos destacar y concentrar la mirada en los textos de origen, para analizar algunos aspectos de su estructura y de su contenido, evidenciando algunas líneas de sustentación de las ideas centrales. Intentamos tornar visibles algunos procedimientos que facilitan la captura de la atención del lector y la adhesión a las ideas para otorgarle un estatus de verdad, aunque sea relativa. Este ejercicio pasa por comprender algunos procesos de producción de significados asimilables por el lector que, al usar la razón explicativa y normalizada, organiza su lectura y el uso de las ideas en una cadena lógica de premisas y conclusiones supuestamente verdaderas, cuyo valor está dado más por el convencimiento y por la persuasión (por la adhesión) que por la comprobación o la consideración de esas ideas como hipótesis circunstanciales.

En fin, tomando aquellos textos referidos en la primera parte de este artículo, pudimos observar que, cada uno a su modo, todos obedecen a un cierto formato. Habitualmente empiezan con un panorama general de la coyuntura educacional contem-

poránea que contribuye para afinar la mirada del lector con el punto de vista del autor. Como regla general, este expediente es efectivo por el uso del lenguaje directo, en primera persona del plural (nosotros – estableciendo cierta identidad de condición entre autor y lector) o en tercera persona del singular (ella: la realidad, la educación, la escuela; él: el profesor – igualmente fortaleciendo una identidad entre autor y lector que miran un objeto circunstancial común a los dos). El análisis generalmente destaca aspectos negativos de la coyuntura, agregando a los sustantivos (escuela, educación, profesor) algunos calificativos despreciativos (inmóvil, rígida, limitada, frustrada, fracasada, abandonada).

Esta parte introductoria de los textos, de modo general, no trae novedades o ideas de impacto. Más próximo a un análisis de coyuntura, los autores presentan la realidad bajo un punto de vista, el suyo, con el propósito de producir un ajuste entre los modos de ver el objeto tratado. Muy sutilmente, se percibe que la escritura se hace de modo que la lectura vaya naturalizando una recolocación de la mirada. El lector, en este recorrido, se va posicionando en el lugar del autor, va mirando con sus ojos, va recortando la realidad con el aparato del autor.

Después, una parte más concentrada en análisis, investigaciones y estudios sobre este cuadro coyuntural. En esta etapa es común que el autor introduzca la primera persona, tanto del singular como del plural (yo – para presentarse a sí y a sus ideas, hallazgos e investigaciones; nosotros – para presentar equipos de investigación u otros colegas o estudios). El lector es colocado en una posición de espectador a quien le son presentados algunos pensamientos, análisis, puntos de vista. No es raro que en ese punto los autores exhiban otros autores (en general, consagrados) como sustentación o como base para un argumento de autoridad que dé fuerza a sus afirmaciones. Al lector le son ofrecidas interpretaciones y explicaciones sobre *por qué se llegó donde se llegó*: el autor extiende una gran red de argumentos explicativos encadenados, reforzando un entendimiento causal entre aquella realidad descripta en la primera parte y el conjunto de determinaciones que la originaron, fortaleciendo la percepción de coherencia del análisis.

En esa parte, de modo general, los textos se cargan de juicios más rigurosos que muestran los defectos, problemas, riesgos, peligros y dificultades presentes en la realidad tomada como objeto. El autor, además de explicar causas y orígenes de lo que está equivocado, presenta los males derivados de este cuadro. El campo coyuntural es amenazador, traicionero, complejo, complicado y muy difícil de tratar. De cierta manera, a esta altura la lectura empieza a producir una duda en el lector. Como mínimo, el lector está aprehensivo y dispara un auto-examen, en el sentido de identificar si su práctica tiene alguna conexión con esa cadena de producción de un estado indeseado de la realidad. Son los primeros trazos de lo que se convertirá en culpa, más tarde, por efecto de una cierta “mala conciencia” desempeñada por el tono de advertencia del autor.

Entonces, después de esto los textos retoman la complicidad con el lector. Nuevamente, el autor se incluye en el mismo barco que el lector. O, de otro modo, el autor convoca al lector a que se alinie a favor de una posición común. El material, a

esta altura señala algunas posibilidades de superación de esos problemas presentados. Son indicativos de principios y prácticas que, seguidas ciertas condiciones, pueden interrumpir la producción de ese cuadro problemático indeseable y crear condiciones de posibilidad para que una nueva realidad pueda ser producida. Es una parte del texto en la que el autor se acerca al lector con aire de complicidad y revelación de un secreto, de conquista, una especie de atracción hacia sus ideas y proposiciones. La escritura lleva, progresivamente, hacia la dirección de *qué debemos hacer*, alimentando un sentimiento de pertenencia en el lector. Como ya existe aquel grano de culpa plantado antes, la complicidad con el autor representa una especie de expiación.

En este punto percibimos el movimiento del texto en el sentido de debilitar más fuertemente las creencias y convicciones del lector, de modo que esa desestabilización o desorientación momentánea llegue a darle al lector una necesidad de apoyo, de seguridad, de certidumbre. *Si lo que yo estoy haciendo está mal, ¿Cómo se hace entonces?* Y el lector, si vacila, se entrega de cuerpo y alma al autor (¡aunque no sea esa la intención de quien lo escribió!). La lectura se torna más atenta, más esmerada, en búsqueda del deber, de la salida, de la clave.

Por fin, en su parte final, los textos presentan algunos caminos y alternativas para la transformación de las condiciones inicialmente presentadas como problemáticas. De modo general, el lenguaje huye hacia la neutralidad genérica de la tercera persona (él/ella – la educación, la profesión, la salida, la solución), cargada de imperativos (se debe, se tiene que) y postulados de conducta (puede, no puede) muy bien demarcados. Es como si una voz *del más allá* dictara las orientaciones, señalara las actitudes a ser tomadas y los riesgos de la no obediencia a estos preceptos. Son mostrados los caminos y enseñados los pasos como quien profiere la *voz de la sabiduría*, es decir, el lector se enfrenta con estos valores y, confundido y tomado por la culpa, es capturado por las redes del régimen de verdad extendido por el autor. En la reflexión que hace, cruzando lo que lee con su práctica, es llevado a producir mala conciencia.

La caricatura que emerge de esta lectura es la de la semejanza con la práctica de algunas sectas o supersticiones. El telón de fondo caracteriza la realidad como campo de lucha entre el bien y el mal. El *bien* suele estar encadenado a ideas de cambios, transformación, innovación, movimiento, complejidad; el *mal*, a las ideas de estancamiento, límite, permanencia, repetición, linealidad.

En el campo de las prácticas pedagógicas, esto se extiende velozmente a medida que se encarna en la discusión metodológica: modos de aprender y de enseñar son contaminados por este espíritu y se disemina una inquietud, una incertidumbre desconcertante. La principal causa de los fracasos en Educación, se dice, proviene de los métodos ultrapasados o equivocados. Somos llevados a plantearnos: el profesor debe tornarse *crítico/reflexivo* e incorporar los hábitos del auto-examen para entender que el estado de las cosas es de su responsabilidad. Abandonar su ideario, sus convicciones, sus principios y reemplazarlos no meramente por otros, sino por el movimiento, por la ruptura, por la innovación constante.

Romper las referencias, derribar convicciones, desorientar la práctica peda-

gógica: así es como el profesorado está a la deriva y, por lo tanto, está ávido por una alternativa. Más fuerte que la crítica de otros es la autocrítica, que imputa culpa y, de cierta manera, resentimiento. El verdugo, el foco del juicio es su propia práctica, es una instancia abstracta e inalcanzable. Privado de referencias, el profesor se debate en la búsqueda de alguna solución. *¿Y ahora, yo qué hago?*

Se trata de una estrategia que incita a la necesidad de alguien que señale, desde afuera, una alternativa. Confundido y desorientado, descreído de sí, el profesor hace un llamamiento al orden, solicita un camino, una salida. En general, contaminado por aquel imperativo de cambio, también las salidas están tomadas puntualmente y son consumidas en instantes. Nada perdura. Propuestas metodológicas son transformadas en tareas y procedimientos instantáneos que se consumen luego que son experimentados. Con los ojos del autoexamen y de la autocrítica bien abiertos, nada es capaz de satisfacer plenamente el anhelo del éxito del profesor. Por lo tanto, nada sirve.

Desde ese punto, a la caída en una especie de fundamentalismo pedagógico hay un paso. El profesorado, poco a poco, deja de preguntarse qué puede hacer, qué sabe hacer, qué logra hacer y, en lugar de ello, pregunta qué debe hacer. Poco a poco, le transfiere el poder de decisión y orientación a una instancia exterior a sí. Fabrica una trascendencia a quien se propone seguir. Agrega teorías, experiencias de otros, conferencias, lecturas, programas, planes y, con todo eso, inventa una Biblia imaginaria para seguir. Nos interesa analizar cuánto han aportado estos dispositivos para la producción de esta renuncia progresiva del profesorado, a favor de una Pedagogía que más se asemeja a una secta o religión fundamentalista.

En el caso de los artículos analizados, rescatamos que el lado negativo de la realidad (el fracaso escolar, el analfabetismo funcional, la exclusión) está presentado como resultante de una cierta historia común, como una especie de *pecado original* relativo también al lector, que es llevado a asumir su cuota de responsabilidad por ese estado de cosas.

Este cuadro viene cargado de advertencias y alertas: la dificultad de enfrentar las tentaciones, el riesgo de aflojar, la fragilidad del individuo, los límites de la acción humana, slogans de refuerzo de la mala conciencia. Se advierte que no hay *receta lista*, que la ruptura trae riesgos, que cada caso es un caso. Se agregan aspectos de conducta deseable como el compromiso, la competencia, la eficacia: el profesional necesita pasar por un severo proceso de preparación y por el desarrollo de una eficaz y poderosa conciencia. Hay una especie de penitencia, misión, tarea. En las sectas hay sacrificios, alabanzas, ofrendas; en las cadenas hay tareas, copias de la carta que hacer y enviar; en los textos, de la misma forma, se presentan procedimientos de prácticas en ciertas instituciones, intervenciones efectivas sobre hábitos y procedimientos, necesidad de alterar los puntos de vista. Los paradigmas se ponen en arena, lucharán entre sí y cada profesional será responsable por la defensa, por la guarda, por la encarnación de uno de ellos.

Y la mala conciencia sobreviene en la amenaza: si usted se equivoca, si usted peca... En las sectas religiosas, está el ejemplo del pecado o del error o de la desobediencia. El resultado es el castigo divino o de la naturaleza. La amenaza del castigo, en

las sectas, acecha a todos. Se postula la idea de que, por existir, todos son responsables, todos deben someterse, todos somos prolongaciones del paradigma dominante. Todos somos racionalistas, positivistas, tecnicistas. Y pagaremos de cualquier modo: pecamos en pensamientos, palabras, actos y omisiones.

Pero existe la promesa de salvación, de redención. Está el atisbo de una especie de paraíso, para el que cada sujeto/lector es llamado a contribuir con su devoción y labor. En las sectas, son paraísos terrenales o celestes, lugares en los que no existe el mal. En los textos, es el nuevo paradigma, el éxito escolar, la erradicación del analfabetismo, el fin de la violencia, la felicidad y la inclusión de todos.

En fin, hacemos esta caricatura movidos por la obviedad. No hay como no observar estos elementos en las líneas y entrelíneas de esos artículos. No hay como no ver las proclamaciones de un mundo que necesita ser siempre nuevo, siempre en revolución, siempre resultante de una ruptura.

Y el profesorado, sobre todo, es llevado a *creer* en la nueva propuesta. Lo que debería ser una propuesta pedagógica, un currículo, un programa a ser discutido y evaluado, es antes algo en lo que se debe *creer*. He aquí un elemento caricaturesco más: se produce una *mística* en el cotidiano escolar, la conversión prolifera en todos los espacios y categorías, en los que las dinámicas de participación y discursos repetidos de boca en boca van creando un campo propicio para expandir el ideario hegemónico hasta el cansancio.

Bibliografía

- FOUCAULT, M., *A arqueologia do saber*, 4ª ed. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1996.
- GARCIA, C. M. A., “Formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor”, en: NÓVOA, A., *Os professores e sua formação*. Lisboa, Dom Quixote, 1992.
- HUBERMAN, M., “O ciclo de vida profissional dos professores”, en: NÓVOA, A., *Vidas de professores*, Porto, Porto Editora, 1995.
- LÜDKE, M., “A pesquisa e o professor da escola básica: que pesquisa, que professor?” en: CANDAU, V. (Org.). *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*, Rio de Janeiro, DP&A, 2000.
- MAINGUENEAU, D., *Novas tendências em Análise do Discurso*, 2ed. Campinas, Pontes & Editora da Unicamp, 1991.
- NÓVOA, A., “Formação de professores e profissão docente”, en: NÓVOA, A., *Os professores e sua formação*, Lisboa, Dom Quixote 1992.
- NÓVOA, A., (Coord.) *Os professores e sua formação*, Lisboa, Dom Quixote 1992.
- NÓVOA, A. (Org.) *Vidas de professores*, Lisboa, Dom Quixote, 1995.
- PÉREZ-GOMEZ, A. “O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo”, en: NÓVOA, A., *Os professores e sua formação*, Lisboa, Dom Quixote, 1992.
- SCHÖN, D. “Formar professores como profissionais reflexivos”, en: NÓVOA, A., *Os professores e sua formação*, Lisboa, Dom Quixote, 1992.